

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

“Professor, I do not have time to read!” – teaching practice confronts the non-reading habit

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p125-136>

JOEL HAROLDO BAADÉ¹

EZEQUIEL THEODORO DA SILVA²

RESUMO: Este ensaio é uma reflexão sobre a prática de não-leitura como parte do cotidiano do ensino superior no Brasil. O hábito de não-leitura parece estar sedimentado nos indivíduos como ação não-racional e funciona como estrutura estruturada e estruturante, de modo a perpetuar-se nas práticas de ensino e aprendizado. Já os recursos à disposição de docentes e discentes, enquanto sujeitos diretamente envolvidos neste processo, são demasiadamente escassos e pouco favorecem uma mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; ensino superior; prática docente; hábito de leitura.

ABSTRACT: This paper is a reflection on the practice of non-reading as part of the context of higher education in Brazil. The habit of not-reading is internalized in the individuals as a non-rational action and it functions as a structured and structuring structure, and it tends to perpetuate in practices of teaching and learning. The resources available to the teachers and students as subjects directly involved in this process are too scarce and little encourage change.

KEYWORDS: Education; higher education; teaching practice; reading habit.

1. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, SC, Brasil.

2. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, SC, Brasil.

INTRODUÇÃO

É relativamente comum ouvir da boca de estudantes de cursos de graduação (bacharelado ou licenciatura), sempre que lhes é solicitada, atribuída ou indicada a leitura de textos, as seguintes exclamações: “Professor, não tenho tempo para ler...” e tristes variantes como “Tenho preguiça de ler!”, “Durmo enquanto leio!” e/ou mais drasticamente “Detesto ler!”. Diante de tais respostas, reveladoras de comportamentos de fuga ou esquiva do ato de ler, normalmente ficamos boquiabertos enquanto docentes, sem saber como reagir, proceder ou responder. A nossa reiteração e alerta para o valor e para a necessidade de leituras – críticas, contínuas e ecléticas – ao longo da formação superior costuma não “resultar” em nada – na maioria das vezes os estudantes podem até assentir e concordar com os conselhos e as orientações, mas continuam a se desviar dos textos sempre que possível.

No mais das vezes, a alegação da falta de tempo aparece associada à necessidade de trabalhar. De fato, no Brasil, independentemente de região, um número muito expressivo de estudantes de graduação, principalmente os originários das classes mais humildes, precisa trabalhar – *full time* ou *part time* – para poder arcar com os custos dos seus estudos. Nem mesmo o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) do Ministério da Educação (MEC) resolveu definitiva e indistintamente esse problema. Assim, após uma jornada de trabalho de oito horas diárias mais a subsequente frequência às aulas (três a quatro horas, conforme o turno), não surpreende a falta de disposição e energia desses estudantes no sentido de realizarem as leituras indicadas. Semestre após semestre, a não-leitura infelizmente constitui uma parte da formação das novas levas de profissionais nas mais variadas áreas.

A proposta deste ensaio é refletir sobre essa situação, sobre suas possíveis causas e implicações. Trata-se de uma reflexão propositiva, sem a pretensão de oferecer respostas ou soluções definitivas, na vertente das panaceias. Veremos que o hábito da não-leitura é um problema complexo e o é também a maneira de abordá-lo; sendo assim, os caminhos para a sua superação não podem ser simples nem simplistas. O problema precisa ser abordado numa perspectiva de complexidade, e isto significa manter abertas as possibilidades para reflexões interdisciplinares e críticas.

A COMUNICAÇÃO HUMANA E O HÁBITO DE LEITURA

O hábito de leitura é positivamente avaliado pela sociedade. Dificilmente alguém contestará essa afirmação. A leitura é um processo que aprendemos, via de regra, na escola. A escola é o lugar privilegiado de iniciação aos mistérios da escrita, de encontro com as primeiras letras, as primeiras palavras, as primeiras frases, os primeiros textos. As crianças ficam eufóricas quando conseguem ler, com significação, as suas primeiras palavras – querem contar a novidade e fazer demonstrações da nova habilidade para todos com quem se encontram. A leitura envolve a compreensão, a interpretação e a transformação de signos e, nesse sentido, é um processo simbólico inerente ao ser humano, como o falar, ouvir e escrever. Essa capacidade ou competência nos diferencia de todas as demais criaturas, tornando-nos especiais. Deve ficar registrado de antemão que esse “ser especial” não se aplica apenas a alguns indivíduos. Não são as pessoas que sabem ler que são especiais... – todas as pessoas são especiais porque fazem parte de um grupo, a humanidade, que, em algum momento da história e sob determinadas condições, desenvolveu a capacidade de simbolizar. Ao propormos esse “ser especial” também não estamos pensando de forma hierarquizada e antropocêntrica, mas concebendo o ser humano como criatura com uma responsabilidade especial, pois tem a capacidade de conscientizar-se ou ser conscientizado a partir das suas interações em sociedade; e assim pensando, a leitura também é, de certa forma, uma forma de interagir ou dialogar.

A habilidade é produto de um meio, que surge e se enraíza no homem a partir de uma necessidade recorrente. O ser humano, quando comparado a outras criaturas, é um ser frágil. Sozinho, isolado, sucumbiria à maioria dos confrontos a que fosse submetido. Ele sobreviveu e, mais do que isso, subjugou a natureza por ter desenvolvido a capacidade de comunicar(-se), de pedir ajuda, de agir em grupo, de cooperar, de se dar conta de seus erros de procedimentos e dessa maneira desenvolver práticas mais eficazes para garantir a sua sobrevivência e convivência com outros seres humanos. Nesse sentido, a leitura, como um dos ápices do processo de comunicação humana é, em sua origem, uma prática inserida no conjunto das nossas necessidades vitais (MEIRIEU, 2005). Quando tomada ou usada negativamente, ela, a leitura, contradiz aquilo que está em sua origem, ou seja, ela compromete a própria continuidade da vida; ela deixa de ter um sentido, uma razão de ser. A comunicação e, dentro dela, a leitura são habilidades que desenvolvemos para garantir a continuidade da vida

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

humana da forma mais ampla e holística possível e não apenas para superar desafios imediatos, casuais, isolados e/ou fragmentados.

Ao longo da história, com o gradativo processo de complexificação social, foram criadas instituições responsáveis pela transmissão dos códigos de comunicação (ler e escrever, por exemplo), de forma a preparar os indivíduos para a sua integração na sociedade. Entre estas instituições, colocam-se principalmente a família e a escola.

A LEITURA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Da mesma forma que concordamos com o fato de que hábito de leitura seja um processo valorizado socialmente, não haverá muitas objeções ao afirmarmos que o currículo é uma parte fundamental da escola e do processo de socialização das pessoas. Propõe-se, assim, que uma compreensão ampla de currículo abranja todo o ambiente/contexto de ensino, não apenas a lista de disciplinas que compõem um determinado nível da escolarização ou um determinado curso. A sua finalidade, em última análise, é a de possibilitar o aprendizado, o desenvolvimento de condutas e a internalização de valores. O grande problema é que os currículos se organizam, na maioria das vezes, segundo a premissa cartesiana de que a ação é um ato da consciência (*Cogito, ergo sum!*) (SANTOMÉ, 1998). O conhecimento, nesse sentido, é entendido como um bem que pode ser acumulado e, quando necessário, pode-se usufruir desse reservatório previamente abastecido (MACHADO, 1995; BRANDENBURG, s.d.). Caberia à escola, segundo essa concepção, possibilitar que a maior quantidade possível de conteúdos seja transmitida ao aprendente, de forma que esses conteúdos lhe sirvam de referência para as decisões a tomar frente aos desafios e dilemas da vida.

Nesse contexto a leitura é muito mais um hábito do que uma opção racional e cognitiva intermitente ou esporádica. Em outras palavras, quem tem o hábito de ler também aprendeu a gostar – e gosta – de ler. Os verdadeiros leitores leem porque carregam consigo o gosto, o prazer de ler. Não é preciso que pensem a cada parágrafo ou a cada livro digam “Eu preciso ler porque é bom para mim!” Se nossa hipótese estiver correta, a maioria das escolas, através dos seus currículos e dos seus professores, apenas proclama ou discursa que é preciso ler porque é bom para o indivíduo. Pressupõe-se assim que a consciência da necessidade de leitura, tomada pelos ouvidos dos estudantes, desencadeará a ação.

Segundo Ivone Gebara, “acontece muitas vezes que temos consciência do que nos oprime, mas não temos os meios para mudar as regras do jogo da opressão. É

claro que a consciência é muito importante no processo de transformação, mas ela não basta para fazer a mudança.” (GEBARA, 2000, p. 112). Essa atitude de dirigir-se somente à consciência causa nas pessoas reações distintas, mas dificilmente a que se almeja. Uma possível reação é a indiferença, pois as mensagens atingem principalmente os já convencidos e menos aqueles que se pretendia convencer, visto que há uma predisposição de nos expormos mais àquilo que está em conformidade com o nosso hábito (BARROS FILHO; MARTINO, 2003). Outra reação ao discurso proclamativo – ou retumbante (SILVA, 2015) – da necessidade de leitura pode ser o desenvolvimento de um sentimento de culpa, que leva à fuga ou esquiva aos textos em suas diversas configurações. Se a pessoa tem consciência de que precisa ler e existe um outro – talvez um tremendo “chato” – o tempo inteiro lhe cobrando isso, então ela poderá fazer justamente o contrário, ou seja, convencer-se de que não precisa realmente ler no intuito de anular o sentimento de culpa. Ou essa pessoa poderá insistir na posição oposta já que a identidade se constitui também na diferença (HALL, 1997).

POR UM HÁBITO DE LEITURA

Na busca por respostas ao problema aqui exposto, nos propusemos a refletir sobre o conceito de *habitus* – ou simplesmente *hábito*, inicialmente a partir de Hugo Assmann (2004), num texto em que esse grande pensador reflete sobre o “hábito de *curiosar*”. O emprego que o referido autor fez do termo possibilita entender que a curiosidade é sem dúvida frutífera e positiva nos processos de aprendizado, mas que não precisamos recorrer à consciência a cada vez que a nossa curiosidade é posta em ação. Aliás, é bom que se diga, se tivéssemos que recorrer à consciência para que esta fizesse um cálculo e sugerisse uma reação a cada situação com que nos deparamos no transcórre da vida, estaríamos fadados à loucura ou, no mínimo, a uma pesada neurose.

Assim, com base no alerta feito por Assmann, começamos a intuitivamente refletir sobre o conceito de hábito, revisitando as concepções de Aristóteles e Tomás de Aquino, mas sem encontrar neles as respostas buscadas para as nossas inquietações. Fomos tomados de grande surpresa ao descobrirmos que conceito de hábito já tivera sido utilizado por Pierre Bourdieu em sua teoria sociológica, empregando-o justamente de forma a romper com a filosofia cartesiana da consciência e, ao mesmo tempo, permitindo evitar a alternativa restritiva entre o determinismo causal

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

e a determinação racional (BARROS FILHO; MARTINO, 2003). Bourdieu (apud BARROS FILHO; MARTINO, 2003, p. 89-90) define *habitus* nos seguintes termos:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem o *habitus*, sistemas de disposições duráveis e intercambiáveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas que podem ser objetivamente adaptadas a seus fins sem supor a previsão consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “regulados” e “regulares” sem ser, de maneira nenhuma, o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um chefe de orquestra.

Ou ainda em outro lugar:

[O] *habitus* [é um] sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Em sua obra, e mais especificamente através da sua peculiar abordagem do conceito de *habitus*, Bourdieu coloca em cheque uma das ideias centrais da ideologia republicana, segundo a qual há “a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir igualdade social a todos.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 79). Ele assim reage ao demonstrar que há uma relação entre cultura e as desigualdades escolares, sendo que a escola pressupõe certas competências que são de fato adquiridas na esfera familiar (VASCONCELLOS, 2002). Em outras palavras, a escola, assim como está organizada, é um “ninho” dentro do qual se reproduzem as desigualdades sociais. Nela são preparados os herdeiros do poder e os herdeiros da submissão (BARROS FILHO; MARTINO, 2003).

Baseando-se em Foucault, Barros Filho (2003) nos adverte que não se trata de uma constatação pessimista, determinista e irrevogável. Diz ele que “a educação, entendida não só em seu sentido formal, como matriz geradora de disposições para agir e de competências específicas na observação do real, pode [...] ‘programar’ hábitos futuros.” (BARROS FILHO; MARTINO, 2003, p. 65). O *habitus* de Bourdieu, nesse sentido, não deve ser entendido negativamente. Cada pessoa age

segundo os seus hábitos e estes podem ser bons ou ruins, positivos ou negativos. O mesmo hábito pode ser ruim numa situação específica e bom em outra. O hábito é, em última análise, a forma como agimos ou reagimos dentro de uma determinada situação sem precisar recorrer a um cálculo consciente, e se constitui a partir da história de vida (MEIRIEU, 2005) de cada pessoa nas suas múltiplas confrontações consigo mesma, com o outro e com o meio em que vive.

Há espaços que ainda cultivam e consolidam os hábitos como o amor pelos estudos e a leitura. Por sua vez, outros tendem a programar os alunos com os hábitos que os colocam no seu devido lugar, dóceis e obedientes. Ambos os tipos de escola reproduzem, dessa forma, as estruturas de dominação (BARROS FILHO; MARTINO, 2003). Podemos inferir então que um não-hábito também é um hábito. As pessoas que não têm o hábito de ler têm, na realidade, o hábito de não-leitura. Promovendo e cultivando o hábito de não-leitura, a escola reproduz e assim mantém ou perpetua a estrutura de dominação-submissão da sociedade neoliberal ocidental.

Por outro lado, na medida em que possibilita a interiorização em forma de hábito de uma prática, ou seja, o hábito de ler, a escola pode produzir alternativas de transformação da sociedade. Como já nos disse Ivone Gebara numa referência anterior deste trabalho, a consciência isoladamente é insuficiente para conquistar a mudança; é preciso uma ação transformadora. Não basta, no entanto, que a ação seja isolada ou esporádica: ela precisa ser recorrente para ser interiormente incorporada na forma de um hábito contra hegemônico.

Nesse sentido, quando a escola possibilita a interiorização em forma de hábito da ação de ler assiduamente, criticamente, prazerosamente, ela também se torna, ela mesma, um organismo de superação das estruturas injustas de dominação. Ela produz e projeta indivíduos que se tornam agentes de transformação social. Esses indivíduos viabilizam a transformação através de ações que, questionando a ordem estabelecida, servem como contraponto e estímulo gerador de novas práticas; ao mesmo tempo, permite a crítica consciente que lhes é possibilitada pelo conhecimento construído através das ideias que resultam do hábito de ler.

“PROFESSOR, NÃO TENHO TEMPO PARA LER!”

Após a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, com o hábito da não-leitura já sedimentado em suas condutas escolares, muitos jovens ingressam no ensino superior. As necessidades relativas ao trabalho assalariado e as frequentes

dificuldades na gestão pessoal do tempo contribuem para a aparente falta de tempo em resposta às leituras exigidas no transcurso da formação superior. Assim, semestre após semestre, esses estudantes “arrastam-se” através dos cursos universitários lendo menos do que o minimamente necessário para uma formação satisfatória.

Além da sedimentação em forma de hábito, a prática de não-leitura também se perpetua através da escassez de recursos disponíveis, que são pressupostos essenciais aos processos decisórios racionais. Segundo Bauman (2010), as ações racionais constituem uma escolha consciente de um plano de ação e os meios são selecionados de acordo com os fins preestabelecidos. Contudo, estas escolhas são feitas a partir dos diferentes recursos a que cada indivíduo tem acesso no momento de tomar as suas decisões, o que necessariamente delimita o campo de escolhas disponíveis e os meios dos quais se pode dispor para alcançar os objetivos almejados (BAUMAN; MAY, 2010).

Segundo Bourdieu (2007), os recursos disponíveis a serem empregados nos processos decisórios, chamados por ele de “capital”, podem ser classificados em três tipos: simbólicos, culturais e econômicos. Na interpretação de Bauman:

O capital *simbólico* refere-se ao poder de conferir significado a objetos, atributos e características; o capital *cultural* é o conjunto de habilidades e conhecimentos que possuímos e podemos utilizar em nossas ações; e o capital *econômico* diz respeito ao acesso que temos a riquezas e recursos materiais (BAUMAN, 2010, p. 101 - grifos nossos).

Esses conceitos, quando levados à análise da não-leitura entre os estudantes de graduação dos mais variados cursos, permite-nos concluir que, também em nível racional, existem poucas possibilidades para a mudança do hábito incorporado. Em termos de capital simbólico, é atribuído pouco valor à prática de leitura. Eventualmente, no plano do discurso, talvez até se reconheça a importância de ler, mas ela dificilmente integra o conjunto de valores que são igualmente determinantes nos processos decisórios. Cultivar a prática de ler em muitas situações escolares constitui até mesmo um pretexto para *bullying* ou preconceito, sendo aquele jovem mais aplicado e dedicado aos estudos denominado de “CDF”, “nerd” ou taxado de modo depreciativo. Isso também se constata a partir da situação das bibliotecas conforme Silva (2015, n.p.):

Olhemos atentamente para a rede de bibliotecas públicas, escolares e comunitárias do Brasil e veremos a secura e a aridez desse empobrecido terreno. Ao invés de um serviço consequente para a qualificação contínua de leitores, o que vemos é um repetido apagar

o sol com a peneira ou programas homeopáticos, sazonais, de pouca duração e eficácia, que, ao nível discurso, se tornam bombásticos ou pretensamente “populares” aos olhos dos governos e, através deles, aos olhos da população.

No que se refere ao capital cultural, a falta ou raridade de práticas de leitura não permite o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos decorrentes de leituras produtivas e significativas. Em geral, há grande dificuldade na leitura, principalmente no que se refere à compreensão/interpretação de textos. É comum identificar estudantes nas turmas de graduação com sérias dificuldades para ler e interpretar, o que certamente compromete a compreensão das ideias veiculadas através dos textos das diferentes disciplinas. Esta dificuldade não é uma exceção, mas a regra!

No que se refere ao capital econômico, caracterizado pelo acesso que se tem às riquezas e recursos materiais (neste caso, a fatura de textos), tão apenas um débil otimismo pode aqui ser vislumbrado. Conforme já citado anteriormente, a necessidade de trabalho para o sustento, o pagamento de mensalidades, o descanso e lazer etc. aliados à dificuldade na gestão de tempo e somados à falta de espaços físicos adequados (bibliotecas, salas de trabalhê etc.) que permitam práticas de leitura agradáveis e significativas, sem frequentes interrupções, seja nas instituições de ensino ou em casa, contribuem para a constante e contínua desculpa do “Não tenho tempo para ler!”

Bauman ainda no lembra que:

Esses recursos podem estar voltados para muitos usos e diferem entre si por comportar diferentes graus de atração e ser atraentes por várias razões. O capital simbólico conferirá significado a objetos e atributos viabilizando a avaliação do que é valioso e por que razões. Podemos então escolher aplicar nossas habilidades na busca daqueles objetivos que parecem os mais úteis ou que possam aumentar o volume de recursos a nossa disposição e, assim, ampliar nossa gama de liberdades futuras. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 101).

Assim, a sedimentação em nível inconsciente e consciente da não-leitura como uma atitude comum, conivente, corriqueira e plenamente aceita no contexto da docência universitária impede um ganho qualitativo nos processos de ensino e aprendizagem nas diversas etapas da instrução. Do ponto de vista quantitativo, há até ganhos com a ampliação da quantidade de estabelecimentos de ensino universitário no Brasil, mas as dificuldades de manterem uma nota mínima nos *rankings* de avaliação do ensino podem estar indicando que a qualidade, objetivamente falando,

não tem sofrido alterações para melhor. Conseqüentemente, o grau de recursos à disposição das novas gerações de universitários e profissionais é escasso, como resultado de um “efeito bola de neve”, levando a uma crescente limitação no rol de liberdades futuras. Levando também à reprodução da alienação e da ignorância dentro de um contexto onde jamais deveriam estar.

PERSPECTIVAS

O quadro aqui esboçado pouco produz de otimismo e esperança. Relegar a responsabilidade para a melhora da qualidade ao professorado também não constitui solução, visto que também este se encontra dentro da dinâmica social “prisoneira”, caracterizada ao longo desta reflexão. Culpar o professor e a professora, aliás, é prática frequente, visto que o déficit de aprendizagem dos alunos na maioria das vezes aparece diretamente relacionado à falta de capacitação, motivação ou interesse dos profissionais de ensino. Assim, ocasionalmente, ouvem-se discursos no sentido de capacitar professores para melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado. Oferecer constante formação e capacitação a docentes certamente é tarefa irrevogável, mas não é a única ação necessária para melhorar a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem, incluindo aqui as práticas de leitura. As duplas ou triplas jornadas de trabalho a que se submetem muitos professores, para garantir um nível melhor de renda, igualmente comprometem a qualidade do ensino praticado por tais profissionais (geralmente “horistas”, sem um quadro de carreira para uma dedicação maior ao magistério).

A privatização do ensino e a imersão das novas instituições na dinâmica mercadológica têm também produzido uma prática contraditória em muitos casos. Por um lado, através do discurso, insiste-se num compromisso com a excelência em qualidade de ensino. E, por outro lado, a necessidade de tornar as instituições de ensino atrativas face à concorrência, com a finalidade de garantir a manutenção das suas respectivas estruturas, leva a uma facilitação cada vez maior do ingresso nos cursos. As políticas internas das instituições de ensino, sejam elas explícitas ou veladas, para tentar assegurar a permanência dos discentes nos cursos, também podem ser vistas sob esta perspectiva. Não é possível e nem desejável, portanto, ignorar as características neoliberais que vem assumindo a educação no Brasil em seus diferentes níveis.

Os estudantes, por seu turno, estão igualmente inseridos na dinâmica social que perpetua práticas de ensino e aprendizado pouco ou nada significativas ou verdadeiramente conseqüentes. Como vimos, pelo hábito sedimentado em nível

inconsciente e pelas ações racionais sustentadas por um conjunto de recursos determinados – também chamados de capital simbólico, cultural e econômico –, a prática de não-leitura é perpetuada como estrutura estruturada e estruturante, como fator determinado e determinante.

Dessa forma, a partir do que pudemos analisar, a melhoria na qualidade da educação através de práticas de ensino e aprendizado mais significativas reside ainda muito distante da instituição educacional. Entendemos ser de fundamental importância a participação dos governos na educação através de políticas públicas que favoreçam práticas educacionais mais significativas, entre elas o cultivo do hábito de leitura.

Ecoa ainda no ar – e cada vez mais longe – as doces e inteligentes palavras do poeta Castro Alves (1997 [1870]):

Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. *Espumas flutuantes*. Porto Alegre: LP&M, 1997 [1870].
- ASSMANN, H. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BRANDENBURG, L. *Metodologia e Didática no Ensino Superior*. São Leopoldo: s.n, s.d.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARROS FILHO, C.; MARTINO, L. M. S. *O habitus na comunicação*. São Paulo: Paulus, 2003.
- GEBARA, I. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, vol. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- MACHADO, N. J. *Epistemologia e Didática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MEIRIEU, P. *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

SILVA, E. T. *Quando a leitura vai levando à breca*. Disponível em: <<http://leituraensino.blogspot.com.br/2010/10/quando-leitura-vai-levando-breca.html>>. Acesso em: 18 set. 2015.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.

SOBRE OS AUTORES

Joel Haroldo Baade possui Doutorado e Mestrado em Teologia, na área de História da Igreja na América Latina (Escola Superior de Teologia). Tem especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Tem Graduação em Teologia (Escola Superior de Teologia) e em Administração (Universidade do Contestado). Desde fevereiro de 2011, é professor da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP, Caçador-SC), em cursos de Graduação e Pós-Graduação. É docente e pesquisador do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade e do Mestrado Profissional em Educação da UNIARP.

E-mail: baadejoel@gmail.com

Ezequiel Theodoro da Silva é graduado em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação – Leitura – pela University of Miami (UM) e Doutor em Educação também pela PUC-SP. Possui Livre Docência em Metodologia de Ensino pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor visitante junto ao Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), dessa mesma universidade e, em abril de 2015, passou a compor a equipe de professores pesquisadores do programa de Mestrado Interdisciplinar stricto sensu em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Em janeiro de 2016 assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP. Comanda os trabalhos da Editora Leitura Crítica e o Portal Leitura Crítica, onde inseriu boa parte da sua obra e promove a formação continuada e a atualização dos professores brasileiros para o ensino da leitura.

E-mail: emarthi@outlook.com.br

Recebido em 23 de fevereiro de 2016 e aprovado em 08 de agosto de 2016.